

Белорусский государственный университет  
Центр проблем развития образования

## **Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете**

Материалы  
третьей международной научно-практической конференции  
«Университетское образование: от эффективного  
преподавания к эффективному учению»

Минск 2002

**УДК 378.4**  
**ББК 74.58**

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: ПроPILEI, 2002. 172 с.

В сборнике представлены статьи участников конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (секция «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете»), а также рефераты статей зарубежных исследователей. Предметом размышлений авторов являются различные практики развития профессиональной компетентности педагогов.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, работникам и слушателям системы повышения квалификации, педагогам, заинтересованным в своем профессиональном развитии.

# Содержание

## 5. Предисловие

8. *Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.* Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (замечки организаторов)

## РАЗДЕЛ 1.

### Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

26. *Вильчицкая Е.А.* Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка
36. *Мицкевич Н.И.* Методологические основы повышения квалификации
49. *Романенко М.А.* Опыт создания учебника как форма повышения квалификации преподавателей.

## РАЗДЕЛ 2.

### Современные подходы к организации процесса повышения квалификации. Зарубежный опыт.

56. *Браун М., Фрай Х., Маршалл С.* Рефлексивная практика (реферат).
69. *Кросс П.* Инновационные методы совершенствования преподавания и учения (реферат).
83. *Веблер В.-Д.* Критерии качества учебного процесса (реферат).
96. *Веблер В.-Д.* Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат).

### **РАЗДЕЛ 3.**

#### **Интерактивный семинар как практика повышения квалификации**

- 111. *Величко В. В.* Проект «Школа тренеров» как пример альтернативной практики повышения квалификации специалистов сферы образования.
- 121. *Григальчик Е.К., Губаревич Д.И.* Интерактивный семинар: кризис жанра, надежд или поиск перспектив.
- 129. *Губаревич И.И.* Интерактивный семинар как условие развития социальной компетентности педагогов.
- 137. *Кирилюк Л.Г.* Как преподавателю с наибольшей эффективностью повышать свою квалификацию.
- 152. *Краснова Т.И.* «Выращивание» – метафора формы коммуникации в интерактивном семинаре.
- 161. *Савчик О.М.* Влияние волевого единства группы на эффективность ее работы в практике интерактивного семинара

#### **169. Сведения об авторах**

# КОНФЕРЕНЦИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

## (ЗАМЕТКИ ОРГАНИЗАТОРОВ)

**Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.**

Предметом анализа данной статьи является трехлетний опыт организации и проведения Центром проблем развития образования научно-практических конференций в БГУ. Этот опыт имеет смысл попытаться анализировать и описывать, так как, с одной стороны, сделана определенная попытка усовершенствовать саму форму конференции как традиционной практики научной жизни преподавательского сообщества. С другой стороны, данный тип конференции претендует на статус способа повышения квалификации университетских преподавателей, поэтому попадает в тематическое поле нашего сборника.

Эти два основания и хотелось бы держать в качестве главных контекстов рассмотрения феномена конференции **«Университетское образования: от эффективного преподавания к эффективному учению»**.

Следует отметить, что в большинстве своем существующая практика проведения конференций характеризуется традициями, сформировавшимися в жизни научного сообщества. Как правило, по своей форме конференция состоит из пленарного доклада, работы секций и заключительного пленарного заседания. Интересно наблюдать динамику «жизни» конференций, в работе которых приходилось принимать участие. К последнему заседанию остается, как правило, около 30% от первоначального количества участников, прошедших регистрацию.

Опираясь только на один этот показатель, и не осуществляя подробного анализа самого содержания конференций, уже можно предположить, что при всем уважении к традициям, полное их сохранение и воспроизведение в прежнем виде не в состоянии обеспечить актуальные запросы и требования к конференциям. Собственные ощущения, а также наблюдения коллег показывают, что чаще всего конференции являются если и не пустой тратой времени, то временем упущенных возможностей. На них, как правило, каждый говорит о своей проблеме, в лучшем случае – отвечает на возникшие вопросы. Иногда создается впечатление, что общее содержательное поле с трудом удерживается даже организаторами этого события. И в сборниках по результатам конференций можно найти самые разные статьи по самым разным темам. Создается впечатление, что самое главное – это включить в название слово, которое было бы хоть как-то созвучно тематике конференции. Удалось найти – отлично, к нему можно добавить текст любого содержания: раздел будущей диссертации, что-либо из неопубликованного и т.д.

Можно предположить, что вопрос с публикациями – это один из существенных показателей кризиса традиционной конференции. С одной стороны, хорошо, что конференция – это реальная возможность для преподавателя или аспиранта оперативно опубликоваться. Опыт организации конференции показывает, что одним из наиболее часто задаваемых вопросов накануне конференции является вопрос о том, будут ли опубликованы статьи или тезисы. Как правило, в зависимости от ответа организаторов на этот вопрос, потенциальным участником и принимается решение о том, стоит или не стоит участвовать в работе конференции. Обнаруженная тенденция обесценивает замечательную возможность вступить в содержательную научную коммуникацию со своими коллегами. Хотя следует отметить, что наличие специалистов, которым есть что сказать в своей предметной области, еще не дает гарантии, что такая коммуникация состоится.

Здесь хотелось бы привести мнение нашего коллеги Ю.Э.Краснова (ЦПРО БГУ), который анализирует опыт своего участия в конференции, посвященной проблеме психологического образования: «Главная причина того, что многие конференции проходят непродуктивно, неинтересно, – пишет он, – кроется в монологической форме коммуникации. Ряд разворачивающихся друг за другом разнонаправленных разнотематических монологов препятствует коллективному выделению, удержанию



и проработке некоторого смыслового проблемного поля, наличие которого является не только условием необходимости, но и условием самой возможности коллективной мыследеятельности... Отметим, что данный тип «коммуникации» в еще более редуцированных формах господствует сегодня в образовании. Там уже в чистом виде нет сплошной коммуникации, а есть сплошной монолог (исключения подтверждают правило)» [2]. И если ратовать за преодоление речевого (и не только) доминирования преподавателя в образовательном процессе, то стоит подвергнуть сомнению и уместность подобного в рамках научных конференций.

Следует отметить, что движущей силой экспериментирования с различными способами организации конференций было не только лишь желание преодолеть отдельные негативные эффекты, которые обычно сопровождают многие конференции. Организаторы, прежде всего, преследовали идею создания образовательной среды, которая, являясь комплексом потенциальных условий для изменения деятельности преподавателя, сама по себе может быть пространством повышения квалификации. Была предпринята определенная попытка использования в конференции некоторых средств и механизмов, которые обеспечивали бы решение конкретных аспектов в рамках общей задачи повышения квалификации. Случившиеся и неслучившиеся в результате такого экспериментирования эффекты мы попытаемся – хотя бы частично – зафиксировать в данной статье.

Анализируя конференцию, следует обратить внимание на ее название – «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению», которое стало уже традиционным и сохраняется на протяжении трех лет. Оно играет роль определенного девиза, который уточняют лишь подзаголовки – в них закладывается ключевая задача конференции каждого года. (Так, в 2000 году – «Как организовать успешную учебу студента»; 2001 – «Интеллектуальная автономность и/или социальная компетентность»; 2002 – «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете».) Основная же идея созвучна содержанию статьи американских исследователей в области университетского образования Роберта Б. Бара и Д. Тага «От обучения к учению – новая парадигма высшего образования» [1], где они убедительно показывают, что на сегодняшний день в образовании происходит смена парадигм. Смысл этой смены отражен в заголовке статьи (и перенесен в название конференций): от парадигмы обучения, доминирующей сегодня, суть которой заключается в том, что колледж есть заведение, обеспечивающее обучение, к парадигме, в которой университет существует для того, чтобы производить учение, иначе – к парадигме учения.

В «парадигме обучения» преподавателей рассматривают, в первую очередь, как экспертов по конкретной дисциплине, передающих знания на лекциях. Преподаватели – существенный элемент системы «доставки знаний». Поэтому и система повышения квалификации обращала, и до сих пор обращает внимание, прежде всего, на развитие их предметной компетентности. Да и большинство проводимых научных конференций призвано решать задачи обмена научными изысканиями в конкретной предметной области (конференции по истории, физике, психологии и т.д.).

В «парадигме учебы» преподавателей рассматривают как разработчиков учебных сред, которые изучают и применяют лучшие методы производства учебы и успеха студентов [1]. Деятельность преподавателей ориентируется на обеспечение учебной деятельности студента. Преподаватели выполняют сервисную функцию в отношении процесса учебы, помогают студенту двигаться самостоятельно и ответственно в получении своего образования. Таким образом, нужно сказать, что на сегодняшний день к преподавателям высшей школы выдвигается ряд новых требований. Предполагается, что современный преподаватель-профессионал должен уметь работать с процессами образования и развития, владеть педагогической деятельностью и средствами ее изменения в конкретных образовательных ситуациях.

Однако можно отметить, что практически отсутствуют научно-практические конференции, равно как и другие программы повышения квалификации, которые бы обсуждали именно проблемы образования, организации учебной деятельности студентов или конкретные проблемы преподавательской деятельности в данном контексте. И эта особенность характерна не только для нашего университета и других вузов нашей страны (и не только нашей). «Один коллега из центральной Европы однажды заметил, что если в его стране собрать группу различных университетских преподавателей, то они будут говорить о моде на шляпы. Они не ощущают, что их объединяют общие профессиональные интересы, они не готовы говорить о преподавании. Неужели так и должно быть? Существуют ли процессы обучения/учения и рассуждения, которые являются общими для многих дисциплин?» [4].

В то же время можно назвать и успешные прецеденты организации профессиональных обсуждений. Например, конференции по проблемам учения и преподавания в высшей школе, которые регулярно проводятся Междисциплинарным центром дидактики высшей школы (университет



Билефельда, Германия) и Международным консорциумом по дидактике высшей школы (МКДВШ). Проектируя в БГУ конференцию «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению», организаторы обращались к данному опыту и, в свою очередь, пытались в некотором роде внести вклад в заполнение обозначенного выше пробела.

Прежде всего, стояла задача с помощью конференции продолжить уже существующее движение по работе с университетскими преподавателями. Иницилируемое Центром проблем развития образования БГУ, оно началось в университете в 1997 году с серии семинаров различной тематики, которые ориентировали участников как раз на изменение дидактического плана преподавательской деятельности.

Содержание и форма семинаров строились вокруг стратегии активного обучения, реализация которой помогает принципиально изменить деятельность студентов: обеспечить их активность, возможность самостоятельно приобретать знания, развивать критическое мышление, сотрудничать в учебной аудитории, как с преподавателем, так и с другими студентами.

На семинарах преподаватели знакомились с конкретными методами активного обучения (активные лекции, кооперативные методы работы в группах, дискуссии), апробируя их на себе, а также обсуждали возможности использования в студенческой аудитории. Семинары (кстати, в них принимало участие сравнительно небольшое количество преподавателей БГУ) организовывались как особая образовательная среда, которая способствует переосмыслению преподавательской деятельности. Строясь на принципах добровольности участия, работы сообща, обучения посредством опыта, они предполагали «проживание» участниками «парадигмы учения».

Понимание и внедрение реальных усовершенствований в образовательный процесс не только отдельными преподавателями-энтузиастами, но и широкой университетской общественностью, поставило на повестку дня вопрос о проектировании образовательной среды другого масштаба – конференции. Преподаватели, уже принимавшие участие в семинарах по дидактике высшей школы, рассматривались организаторами конференции как потенциальные и активные ее участники, представляющие свой инновационный педагогический опыт широкому университетскому сообществу. В то же время, ставилась задача дать возможность и преподавателям, не участвовавшим ранее в данном движении, представить свои педагогические новации, привлечь к ним внимание и поддержать развивающиеся на факультетах педагогические инициативы.

И самое главное – команда организаторов конференций пыталась реализовать такое событие, которое и по содержанию, и по форме соответствовало бы декларируемому в названии переходу к «парадигме учения». Мы остановимся на описании лишь некоторых его особенностей.

Прежде всего, следует отметить, что основная ориентация конференции – это ориентация на прагматизм. В частности, она выражалась в широкой презентации конкретного опыта преподавательской деятельности.

Следует отметить, что результаты анкетирований преподавателей, которые проводились обычно перед организуемыми в БГУ семинарами и после них, показывали, что, отвечая на вопрос о предпочтительных способах повышения собственной квалификации, фиксировалось: «просмотр и обсуждение «образцов педагогической деятельности». И при ответе на вопрос о том, что бы могло помочь участникам начать реализацию стратегии активного обучения в студенческой аудитории уже сегодня, также отмечалось желание увидеть конкретные примеры.

Реализуя данный запрос преподавателей, основной акцент при организации конференций делался на такую форму участия как *педагогические мастерские*, предполагающие демонстрацию отдельного метода (дидактического приема) или целого учебного занятия. Следует отметить, что отличительной особенностью данной формы является активное вовлечение присутствующих участников в работу педагогической мастерской. Как и в стратегии активного обучения, основной упор делается на активность учащихся в образовательном процессе, так и в конференциях была сделана ставка на активность участников мастерской. Присутствующие получили возможность не просто услышать о каком-то инновационном педагогическом опыте из уст преподавателя-новатора, но, прежде всего, и поучаствовать в организуемом им «здесь и сейчас» конкретном образовательном событии.

На сегодняшний день можно отметить, что эта форма работы конференций оказалась самой востребованной (посещаемой) и вызывающей резонанс у участников.

Ориентация на прагматизм означала не только презентацию конкретного практического опыта в рамках конференций, но и обсуждение концептуальных подходов к прагматике. В частности, присутствовала на конференции и привычная форма – *доклады*. Планировалось, что доклады могут отражать результаты теоретических или прикладных научных исследований в области преподавания в высшей школе, концептуально описывать особенно интересный опыт преподавания, предлагать научно



обоснованные подходы или представлять доказательства эффективности применения различных обучающих программ на практике.

Зафиксировав уже две возможные формы участия в конференции (педагогическая мастерская и доклад), хотелось бы выделить еще одну ориентацию данной конференции – ориентацию на выбор. Выбор, как известно, один из основных принципов образования, реализуемых в рамках «парадигмы учения». Если делать акцент на необходимость выбора в образовательном процессе университета, то и конференция должна содержать в себе эту возможность.

Выбор в рамках конференции имел место на нескольких этапах. Так, уже на подготовительном этапе, получив информационное письмо, и изъявив желание участвовать в данном событии, участник имел возможность выбрать актуальный вопрос из тематического поля конференции и определить содержание (тему) своего участия, написав краткое резюме, а также заявить форму своего участия. Кроме описанных выше педагогической мастерской и доклада, в конференциях предлагались и такие формы работы, как панельные дискуссии и выставки.

Итак, *панельные дискуссии (форма дискуссии, предполагающая выступления 4-6 участников с подготовленными короткими сообщениями по общей проблеме, а также последующее активное вовлечение в обсуждение остальных присутствующих)* предполагали обсуждение новых подходов, идей преподавания. Участники дискуссии могли поделиться опытом, обменяться мнениями по интересующей их проблеме. Каждая панельная дискуссия включала выступление 2-8 участников, которые презентовали свое видение обсуждаемого вопроса, задавая, таким образом, контекст дискуссии. На каждое выступление отводилось 10-15 минут. В последующем обсуждении, проходящем в виде направляемой, структурированной дискуссии, предполагалось активное участие всех присутствующих.

*Выставки* представляли собой стендовые доклады, учебники и учебно-методические пособия, а также предполагали демонстрацию используемых в образовательном процессе учебных материалов.

Следует отметить, что выбор способа своего участия в конференции порой оказывался для участников совсем непростым делом. Это приводило к тому, что часто содержание, предлагаемое в заявках, явно не соответствовало заявляемой форме. Например, резюме, выполняющее функцию тезисов, явно отражало результаты теоретических исследований, а форма, которая предлагалась для предъявления данного содержания, – педагогическая мастерская. Видимо оказывал влияние фактор отсутствия конкретного представления о том, что именно представляет собой панельная дискуссия или мастерская. Несмотря на то, что в информационном письме эти нюансы подробно прописывались, конкретный личный опыт все-таки в таких ситуациях выступает доминирующим фактором.

Еще до начала конференции организаторы начинали интенсивную и кропотливую работу с потенциальными участниками конференции. Метазадачей такой работы была помощь преподавателям, заинтересовавшимся идеей конференции, и пожелавшим принять в ней участие, попасть в «позицию участника», сделать свое участие в конференции осмысленным и продуктивным. Эта работа чаще всего проходила в виде телефонной или электронной коммуникации, а также во время индивидуальных встреч.

Внимания могут заслуживать те механизмы, которые использовались на этапе предварительной работы с участниками. Во-первых, информационное письмо, в котором фиксировалась цель, тематика конференции, описывались все возможные формы участия, предлагались критерии к заявкам. Несмотря на все попытки написать подробное, «прозрачное», исчерпывающее информационное письмо о конференции, задающее ей содержательный контекст, создавалось впечатление, что ему (письму), условно говоря, «не совсем доверяют». Как правило, спустя несколько дней после рассылки, раздавались телефонные звонки с просьбой ответить на те вопросы, ответы на которые уже были даны в тексте письма (вопрос о сроках конференции, о публикациях, о формах участия и т.д.).

Во-вторых, к информационному письму с подробным описанием способа работы конференции прикладывалась анкета. Кроме серии традиционных вопросов о месте работы и теме выступления, она содержала вопросы о форме участия, целях и предполагаемых результатах педагогической мастерской (панельной дискуссии, выставки, доклада), о ключевой идее выступления, видах активности участников конференции в процессе работы различных площадок, а также содержала вопрос относительно необходимых рамочных условий (помещения, технические средства, продолжительность, количество участников и т.д.). Краткие тезисы, отражающие содержание участия, предлагалось присылать на отдельном листе

В-третьих, предполагались и предварительные встречи, в которых кроме технических моментов, связанных с участием в конференции, обсуждались и содержательные.

Нужно сказать, что детально составленное письмо, в котором была информация о конференции,



указывались требования к заявкам и тезисам; анкета, побуждающая к неформальному планированию своего участия; а также телефонная и электронная коммуникации не исключали того, что на адрес оргкомитета приходили письма и тезисы, которые очень трудно было соотнести как с темой конференции, так и с проблемным полем. Да и на самой конференции оказывалось около 30% (от общего числа присутствующих) тех, кто узнавал о событии в последний момент и случайно попадал на него. Причем, попадал со своими установками на то, каким образом должна строиться традиционная конференция. Хотя последнее замечание о неподготовленных, а порой, и просто случайных участниках, можно отнести к фактору практически непреодолимой силы, и просто принять его к сведению.

Пожалуй, наиболее действенным средством подготовительной работы в течение этих трех лет оказались предварительные встречи с участниками, на которых можно было согласовать все организационные моменты и скорректировать содержание выступления. Подготовительная работа занимала огромный пласт времени и сил команды организаторов конференции. Хотя, следует заметить, она была направлена, прежде всего, на тех, кто планировал принять наиболее активное участие, например, представить свою мастерскую, и в меньшей степени затрагивала тех, кто готовил выступления на панельных дискуссиях, выступления с докладом, заявлялся на свободное участие. При подведении итогов конференции многие отмечали отсутствие на начальных этапах работы четких представлений о том, что и каким образом будет происходить. Действительно, много времени и сил приходилось затрачивать во время работы самой конференции на то, чтобы объяснить «устройство» конференции, способы работы и т.д. Хочется отметить, что все-таки эмоциональные и интеллектуальные затраты организаторов во время работы с будущими участниками на подготовительном этапе оправданы, если одной из основных задач конференции действительно держать задачу повышения квалификации, а её содержание выстраивать «от участников». Как отмечал один из коллег на завершающей дискуссии в последней конференции (апрель 2002): «Изменения произошли раньше, чем началась сама конференция, – когда я начал к ней готовиться». Хочется верить, что не без помощи тех механизмов, которые были предложены на этом этапе оргкомитетом.

Продолжая тему образовательных механизмов, хотелось бы вернуться к проблеме выбора. Выбор присутствовал не только на подготовительном этапе самоопределения участников, но и в ходе работы самой конференции.

Каждая сессия, равная академической паре (день работы конференции обычно состоял из 4 сессий), состояла, как правило, из нескольких параллельных площадок. Например, в конференции 2000 года, в одной из сессий их было три: педагогическая мастерская «Участие студентов в создании семинара по экономической теории», педагогическая мастерская «Освоение магистрантами культуры педагогического проектирования» и дискуссия «Альтернативные технологии преподавания как средство эффективной учебы». Перед каждым участником (кроме тех, кто был содержательно ответственен за проходящие в данный момент площадки), стояла необходимость выбора той площадки, которую хотелось бы посетить.

Подведение итогов конференций в течение нескольких лет показывало, что сама ситуация выбора создавала для многих участников дискомфорт. Многие говорили о желании попасть на площадки, проходящие в одно и то же время. Тем не менее, предоставление участникам возможности выбора – это, по мнению организаторов, один из принципиальных механизмов данной конференции. Выбор, многовариативность, разнообразие возможностей создает рамочные условия для выстраивания собственной программы участия в конференции. Организаторы, таким образом, сознательно отказались от единой для всех программы, единой логики движения.

Идея выстраивания собственной программы участия в конференции созвучна идее индивидуальной образовательной программы студента, да и любого обучающегося вообще. Индивидуальная образовательная программа студента – это одна из возможных стратегий его учебной деятельности в условиях перехода от парадигмы обучения к парадигме учения. Она предполагает принятие ответственности за собственное образование, осознание его цели, понимание особенностей своего стиля учения, и исходя из этого, – непосредственное планирование, реализация учебной деятельности. Индивидуальная образовательная программа предполагает право на выбор, на индивидуальный смысл, на собственные цели в каждом учебном курсе, уроке. Она предусматривает право выбора индивидуального темпа обучения, форм и методов решения образовательных задач.

Практики утверждают, что студенты учатся лучше, когда они несут ответственность за собственную учебу: им нравится, когда есть возможность выбирать курс, который они хотят послушать, участвовать в разработке анкет для экспериментов, выбирать тему для эссе, самим решать, какое задание они предпочитают. «Безусловно, студенты – сопроизводители учения – могут и должны нести ответственность за собственную учебу. Таким образом, ответственность – это игра, в которой выигрыш



одного определяется выигрышем другого. Игра, в которой оба игрока работают на один и тот же результат, хотя ни один из них не контролирует все переменные. Когда оба игрока берут на себя такую ответственность, получающийся в результате синергизм приводит к убедительным результатам» [1].

Поэтому задача преподавателя, а в нашем случае – организаторов конференции, создав ситуацию выбора, не просто пустить все на самотек, а создать условия, чтобы такая индивидуальная образовательная программа, или программа участия в конференции появилась. Уже первая конференция (2000) обнаружила, что предоставить набор площадок для выбора – это минимальное и недостаточное условие, которое могут заложить в устройство конференции организаторы.

В третьей конференции (2002) сделан, с нашей точки зрения, более продуктивный ход. Он заключался в том, что первая пленарная сессия работы конференции предполагала не традиционное чтение докладов, а задавание контекстов всех будущих панельных дискуссий, а также презентацию педагогических мастерских.

По своей форме презентация мастерских была организована как «рынок идей», предполагающий размещение в холле здания, где проходила конференция, мини-стендов по каждой педагогической мастерской. Каждый стенд включал в себя краткую аннотацию о её содержании и форме, небольшие раздаточные материалы рекламного характера, информацию о времени и месте проведения мастерской, а также листы-заявки для участия в ней. Но самое главное – возле стенда находился и автор данной мастерской, которому можно было задать дополнительные интересующие вопросы. Как показал такой небольшой эксперимент, предложенный способ делает процесс выбора менее случайным и более осознанным. В этот раз практически не было сетований на сложность выбора. Возможно, произошло привыкание, а возможно, оказались эффективными предложенные механизмы. Во всяком случае, многие участники заключительной дискуссии отмечали, что такой ход весьма перспективен и его можно использовать в будущем.

Продолжая тему перспективы, можно обратить внимание на опыт конференции, организованной в одном из университетов Швейцарии. В самом начале конференции каждый участник получал портфолио (папку). Портфолио включал набор материалов по конференции: программу, списки и контактные адреса участников и рабочей группы конференции, вспомогательные материалы (информация об университете и возможностях проведения свободного времени). Самое главное – портфолио содержал ряд листов, на которых каждому участнику предлагалось зафиксировать цель своего участия в конференции, конечные и промежуточные результаты, а также свои рефлексивные суждения по каждому дню и каждому событию, в котором довелось поучаствовать. Нужно сказать, что портфолио подобного типа может стать инструментом управления собственным движением на конференции. Пока же наша практика «сопровождения и поддержки участника в ходе конференций» делала упор на первые сессии, носящие вводный характер, и сессии заключительные, подводящие итоги. Подведение итогов, как правило, проходило в форме анкетирования участников и/или групповых и общих обсуждений. На сегодняшний день уже можно сказать, что, несмотря на разные подтемы конференций, а также меняющийся состав их участников, при подведении итогов выделились и некоторые общие тенденции.

Например, самыми значимыми моментами конференций в течение всех трех лет, несомненно, стали педагогические мастерские. Именно они представляли реальный опыт преподавательской деятельности и, как правило, опыт инновационный. Суть педагогической мастерской сводилась чаще всего к имитации реального занятия в студенческой аудитории или в аудитории преподавателей (если речь шла об обучающих программах в системе повышения квалификации). Одним из наиболее распространенных аспектов демонстрации был какой-то конкретный метод или группа методов: «Метод Case-study – проблемы и перспективы его использования» (2002), «Лекция как метод активного обучения студентов» (2001); «Деловые игры в системе повышения квалификации» (2002), и т.д. В роли обучающихся обычно выступали участники конференции, посетившие данную мастерскую.

Отдельного внимания заслуживают мастерские, авторы которых приглашали участников конференции непосредственно на свои занятия в студенческие аудитории («Применение интерактивных методов для формирования навыков самостоятельного анализа философского текста», семинарское занятие в студенческой группе 4 курса ФПМИ по теме «Происхождение сознания человека», 2000). Но данный пример является скорее исключением, чем правилом.

Обычно педагогические мастерские представляли собой презентацию инновационного преподавательского опыта и его обсуждение. Несомненно, в процессе участия в мастерской происходило пополнение методического репертуара присутствующих. Ведь они не просто слышали об опыте, но его получали, активно участвуя в событии, разворачиваемом автором мастерской. Конечно же, знакомство с новыми методами – это уже значительный вклад в повышение квалификации преподавателей. Но на сегодняшний день существует предположение, что этого явно не достаточно.



Видится, что потенциал педагогической мастерской значительно шире.

В качестве предложений по совершенствованию данной формы работы конференции неоднократно звучали идеи о педагогической экспертизе. Несомненно, экспертиза педагогического опыта может являться механизмом повышения квалификации. Более того, этот механизм был успешно опробован в конференции «Образовательные технологии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров» (Минск, АПО, 19-21 ноября 1997). На ней осуществлялся отбор текстов, содержание которых представляло технологию инновационной практики повышения квалификации работников образования, а затем проходила экспертиза проектов с целью определения наиболее перспективных для обсуждения на конференции [3].

Не критикуя потенциал и эффективность экспертизы педагогического опыта вообще, подвергнем сомнению лишь уместность применения данного механизма в конференциях «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению». Использование методологических фильтров, интерпретирующих инновационную педагогическую практику на этапе ее становления, проблематизирующих ее, не совсем соотносится с основной идеей конференции, заключающейся в выявлении и поддержке преподавательских инициатив. Да и сама «парадигма учения», практиковать которую пытаются организаторы конференции, ставит под вопрос саму функцию эксперта.

Скорее всего, обсуждая идеи совершенствования педагогической мастерской как одной из основных форм участия в конференции, уместнее делать акцент на усилении рефлексии представляемого опыта преподавательской деятельности. Именно рефлексия может явиться для автора мастерской реальным механизмом, позволяющим осмыслить сильные и слабые стороны педагогической практики, найти идеи для её последующего совершенствования. Для участников педагогической мастерской – продвинуться в понимании того, как полученный опыт можно перенести в свою деятельность. Специально организованное, коллективное рефлексивное обсуждение может помочь не относиться к практике другого слишком прямолинейно (могу или не могу использовать в своих аудиториях), что довольно часто наблюдается в различного рода презентациях инновационного педагогического опыта в рамках конференции, а более гибко и открыто (какие идеи оказались небезразличны? Что можно взять в готовом виде уже сейчас? Что еще необходимо додумать?). «Рефлексивная абстракция является движущей силой обучения. Как создатели значений, люди стараются организовывать и обобщать свой опыт в репрезентативной форме...Диалог внутри сообщества может породить дальнейшее мышление. Занятия надо рассматривать как рассуждающее сообщество, вовлеченное в рефлексию, деятельность и разговор» [5].

Возможно, в перспективе стоит отводить больше времени на проведение педагогической мастерской. По своей структуре педагогическая мастерская должна состоять из двух равнозначных по времени частей – демонстрации опыта и его обсуждения. Нужно сказать, что на практике обычно присутствовала только лишь презентация педагогического опыта, а на обсуждение, как правило, времени не хватало.

Автору же мастерской находиться в двух позициях и организовывать подобное действие достаточно сложно. Реализация второй – рефлексивной – части педагогической мастерской может осуществляться модератором обсуждения, функцию которого потенциально способны выполнять члены рабочей группы по подготовке и проведению конференции или активные её участники. Модератор – это не столько эксперт в содержании, сколько человек, обеспечивающий в коммуникации процесс совместного движения участников, процесс самостоятельного приобретения знаний, разработки и решения собственных проблем.

Значение этой функции еще более возрастает в панельной дискуссии, являющейся, наряду с педагогической мастерской, одной из основных форм работы конференции.

На сегодняшний момент панельная дискуссия, по мнению организаторов, – один из наиболее «проблемных» способов работы конференции. Хотя, следует отметить, на сегодняшний день больше всего экспериментов по модернизации претерпела именно данная форма. Первый опыт ее проведения заключался в реализации хода «от участников». Он проявился в том, что тематика панельных дискуссий формировалась исключительно исходя из имеющегося перечня заявок и тезисов участников. Проведя детальный их анализ, организаторы конференции группировали заявки в блоки, названия которых и стали темами панельных дискуссий.

Особенность организации панельных дискуссий во второй год проведения конференции заключалась в более жестком определении организаторами (на этапе подготовки) тематики будущих панельных дискуссий, что побуждало потенциальных участников, формулируя тему своего выступления, отмечать в какую конкретно дискуссию оно попадает.



И, наконец, продолжая экспериментировать с данной формой, в третий раз организаторы не только определяли заранее тематику панельных дискуссий, но и сами пытались задать их содержательный контекст в рамках конференции. На пленарном заседании каждым руководителем панельной дискуссии была проведена презентация, а все участники уже по ходу имели возможность определить, к какой панельной дискуссии имеет смысл примкнуть со своей темой-проблемой.

Каждый из перечисленных способов организации имеет свои сильные и слабые стороны и нуждается в отдельном детальном анализе. Однако до сих пор не решен вопрос о том, как добиться наибольшей эффективности работы панельных дискуссий. Проблема состоит не только в том, чтобы определить их тематику, найти людей, содержательно за нее ответственных, но и то, как оптимальным образом организовать коммуникацию. Работа панельной дискуссии, по своему замыслу, должна строиться не просто на поочередных выступлениях, и в лучшем случае – вопросах и ответах, но и на содержательно направленной коммуникации участников.

На сегодняшний день видится, что продуктивным ходом, позволяющим совершенствовать данную форму участия в конференции, является разработка перечня вопросов, которые относятся к теме и носят сквозной характер. Вопросы могут формулироваться, исходя из тематического поля, заявленного в письме, а также из обобщения заявок участников. И тогда выступление каждого может рассматриваться как попытка отвечать на некоторые общие актуальные вопросы. Возможно, это позволит удержаться вокруг одного предмета обсуждения, предъявить свое содержание (сделав это не напрямую, а опосредованно), а также соотнести разные позиции, зафиксировав общие моменты и дискуссионные точки.

Другие способы оптимизации панельной дискуссии могут стать предметом дальнейших теоретических и прагматических разработок рабочей группы по подготовке будущих конференций. При оптимальном использовании потенциала панельной дискуссии, она может рассматриваться как механизм повышения квалификации преподавателей, позволяющий реализовать отказ от монополии на истину, активизировать взаимодействия участников, реализовать вызов их мышлению, и другие принципы, соответствующие конструктивистским подходам в образовании.

Реализация многих принципов повышения квалификации преподавателей, о которых уже говорилось в данной статье, может осуществляться не только во время конференций. Следует отметить, что после их окончания работа не завершалась. Каждый участник имел возможность написать свой текст, посвященный анализу опыта работы своей мастерской, презентации своего (возможно, – иного) инновационного преподавательского опыта или описанию какой-либо проблемы, связанной с преподаванием и учением в университете.

Как правило, после написания текста начиналась коммуникация вокруг него. Организаторы конференции и члены редакционной группы читали статьи, ставили вопросы к авторам, а также делали конструктивные замечания и предложения. Организовывалось круговое прочтение, результатом которого была многопозиционная обратная связь, в которой присутствовала и критика, и проблематизация, но в минимальных объемах. Основной задачей было – максимально помочь участникам выразить свои намерения в тексте.

Нельзя сказать, что предложенный способ на начальных этапах вызвал большое воодушевление авторов. Хотя, на наш взгляд, в большей степени сказывалось отсутствие опыта подобной работы, нежели присутствовали возражения по сути. В некоторых статьях удалось удержать как методический контекст описываемого опыта, так и рефлексивное отношение к прагматике. Однако стоит заметить, что полностью снять проблемы несоответствия заявленной темы конференции (темы сборника) и содержания предлагаемых статей, не удалось. Подобная практика (предлагать тексты лишь по названию, соответствующему тематике) коснулась в некоторой степени и данного издания.

Простые выдвижения требований к текстам принципиально ситуацию не изменят. Для преодоления зафиксированных выше, с нашей точки зрения, нежелательных эффектов, следует разрабатывать новые подходы к организации подобного вида работы. Например, авторы проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Институт открытое Общество» – Нью-Йорк) рассматривают написание текстов как способ обучения: «Именно в процессе письма, когда мы исследуем идеи, перечитываем написанное, пробуем различные теории, пытаемся слепить фразы из слов, просчитываем потребности и возможные вопросы будущих читателей, мы, одновременно, расширяем границы собственных знаний».

В качестве сверхзадачи для создания текстов в целях повышения квалификации может рассматриваться культивирование феноменологического описания педагогического опыта и последующая его интерпретация. Предлагаемый способ описания не является случайным. О.-Ф.Болльнов в своей работе «Между философией и педагогикой....» утверждает, что именно таким



образом и возможно возникновение теории. «В начале всякой теории идет описание, тщательное и исчерпывающее описание охватываемого ею предмета.... Затем все, полученное в ходе описания, нуждается в значении, интерпретации. «Значить что-либо» подразумевает нечто, – прежде всего, неясное – постичь в качестве звена, включенного в более масштабное отношение.... «Значить» – это то же, что приводить к пониманию, делать осуществимым понимание. Интерпретация, толкование есть необходимая вторая ступень в формировании теории» [4].

Реализация подобного подхода требует больших усилий и умений. Возможно, для широкого применения данный способ описания не совсем подходит. И не каждую педагогическую практику имеет смысл рассматривать как основание для построения теории. С нашей точки зрения, самое главное – это достичь того эффекта чтобы написание текста для сборника рассматривалась не как рутинная работа и теоретизирование, имеющее мало общего с живой практикой, а как средство – и это хотелось бы подчеркнуть особо – рефлексии своей преподавательской деятельности и способ оформления авторских идей и разработок, которые могут быть востребованы другими.

Не исключено, что реализация подхода, зафиксированного выше, будет в перспективе применена и к описанию опыта проведения конференций «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению». Пока же наши рассуждения носят статус «заметки организаторов». В некотором роде они имеют частичный характер и не затрагивают всех достижений и проблемных мест в организации и проведении конференций. Именно написание текстов, анализирующих этот опыт, и обсуждение полученных на конференциях результатов с коллегами, позволяют находить идеи для совершенствования. А еще хотелось бы надеяться, что в перспективе мы сами сможем повысить свою квалификацию как организаторов конференций, поучаствовав в семинарах, курсах или других образовательных событиях на тему «Как сделать конференцию эффективным способом повышения квалификации университетских преподавателей».

## Литература

1. Бар Р.Б., Таг Д. От обучения к учению - новая парадигма высшего образования / Университетское образование от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн., Пропилеи. 2001. С.13-40.
2. Забирко А.А., Корбут, Кирилюк Л.Г., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Психологическое образование: ситуационный анализ (опыт многопозиционной экспертизы) /Психологическое образование: контексты развития / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: Технопринт, 1999. С.154-166.
3. Образовательные технологии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров / Материалы международной научно-методической конференции (Минск, 19-21 ноября 1997г.) / Мин-во образования Республики Беларусь. Академия последиplomного образования. Мн., 1997. 152 с.
4. Развитие критического мышления через чтение и письмо в системе высшего образования: стратегии для использования в любых предметных областях / Институт «Открытое Общество» – Нью-Йорк, Проект РКМЧП. 2001.
5. Bollnow O.-F. Zwischen Philosophie und Pädagogik: Vorträge und Aufsätze.—Aachen: N.F. Wetz, 1988. 211 s.
6. Olsen D.G. Constructivist Principles of Learning and Teaching Methods. Education.Vol. 120. №2.